

---

## Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3

*Philosophizing with children thanks to literature. Read to grow and think.*

*Analysis of three years of practice with the same pupils in a primary school in  
France*

Edwige Chirouter

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5219>

DOI : 10.4000/ree.5219

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Edwige Chirouter, « Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5219> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5219>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## ***Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3***

Edwige Chirouter<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, très tôt, face à l'étonnement devant le monde, les enfants s'interrogent sur la vie, la mort et les relations humaines. L'enfant serait par excellence celui qui, selon l'expression de G. Deleuze, fait « l'idiot » et pose la question du pourquoi et de l'essence des choses en toute naïveté et intensité. La pratique de « la philosophie avec les enfants » se développe ainsi en Europe depuis une vingtaine d'années. Cette pratique répond au besoin de démocratisation d'une discipline jugée trop souvent comme hermétique et élitiste. Dans le même temps, la littérature de jeunesse semble avoir pris en compte ces interrogations métaphysiques. Les programmes de littérature à l'école primaire insistent d'ailleurs sur cette dimension des œuvres et incitent à des débats réflexifs. C'est dans cette brèche que tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer pour mettre en place des séances dans les classes. Le monde de l'enfance pourrait ainsi être aujourd'hui le pont qui permettrait de réconcilier deux disciplines dont l'histoire s'est trop longtemps écrite sous les signes de la concurrence et de la méfiance réciproques. Elles pourraient ainsi retrouver leur alliance originelle : au-delà des formes spécifiques qu'elles entretiennent avec le langage, elles sont toutes les deux des discours qui visent à donner sens et intelligibilité à notre existence. Disciplines trop longtemps conflictuelles, la littérature et la philosophie ne trouveraient-elles pas ainsi une nouvelle complémentarité grâce au développement conjoint de leur didactique avec les enfants ?*

La pratique de la « philosophie avec les enfants » se développe en France depuis maintenant une vingtaine d'année. Venues des Etats-Unis, suite aux travaux et expérimentations du philosophe M. Lipman, les « DVP »<sup>2</sup> prennent des formes diverses, répondent à des enjeux pluriels et suscitent de nombreuses controverses. En quoi ces pratiques avec de si jeunes élèves peuvent-elles être véritablement philosophiques ? Quels dispositifs ? Quels supports ? Quelles exigences ? Quelle formation pour les enseignants ? Le présent article restitue ainsi les conclusions principales d'une recherche menée sur trois années consécutives sur la philosophie avec les enfants et la portée philosophique de la littérature de jeunesse (Chirouter, 2008). Cette recherche partait de l'hypothèse suivante : on ne peut apprendre à philosopher sans supports, sans textes, qui permettent la mise à distance et la problématisation du sujet. Les textes classiques de philosophie étant trop ardu et complexes pour des élèves du primaire, c'est grâce à la littérature que l'on peut leur permettre d'entrer dans la réflexivité. Et c'est d'ailleurs peut-être grâce à l'enfance que la littérature et la philosophie pourraient retrouver leur alliance originelle. L'enfance est le pont qui permettrait de retrouver la fraternité de ces deux paroles, qu'il ne faut certes pas confondre, mais dont il ne faut surtout pas oublier non plus le fondement commun : la littérature et la philosophie sont toutes les deux des *discours* qui donnent sens et intelligibilité à notre existence. Elles naissent de l'étonnement devant le monde, expérience fondatrice dont

<sup>1</sup> Maître de conférences en sciences de l'éducation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire (IUFM) et membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

<sup>2</sup> « Discussion à visée philosophique », expression communément utilisée pour désigner les pratiques de la philosophie avec les enfants.

l'enfance nous rappelle chaque jour la force, et cherchent toutes les deux à éclairer notre condition. Disciplines trop souvent et injustement cloisonnées dans le système éducatif français, la littérature et la philosophie ne pourraient-elles pas retrouver leur complémentarité grâce au développement de la philosophie avec les enfants ?

D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi pendant trois années les mêmes élèves, du CE2 au CM2, à raison d'une séance d'atelier philosophique par semaine, séances menées par un professeur de philosophie et toujours suivant le même dispositif de lecture en réseau d'albums sur les questions philosophiques traitées. Toutes les séances ont été filmées, retranscrites et analysées selon une grille d'analyse qui a permis de mesurer à la fois le développement des compétences spécifiquement philosophiques de ces élèves (argumenter, conceptualiser, problématiser) et surtout de montrer en quoi la littérature permettait à de très jeunes élèves d'entamer cet apprentissage complexe. L'analyse de ce corpus a ainsi démontré que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une lecture spécifiquement philosophique. Les élèves du cycle 3 sont donc bien capables de saisir la pensée d'un récit pour construire leur propre réflexion sur un concept (comme le Bonheur, la Liberté, l'Amour, l'Amitié).

## 1. L'alliance profonde de l'enfance, de la littérature et la philosophie

Parce que l'enfance fonctionne intimement selon les modalités de la pensée magique, elle est l'âge d'or de cette capacité proprement humaine à s'immerger corps et âme dans l'univers fictionnel. Ce génie de l'abandon dans l'imaginaire se retrouve aussi

dans les jeux d'imitation et de rôle. C'est ce *charme* de la fiction qui a d'ailleurs pu être aussi la cible des philosophes (comme Platon ou Rousseau). Son pouvoir de séduction et d'emprise est tel qu'elle peut s'avérer une illusion dangereuse qui flatte les passions et les pulsions. « *Ce consentement euphorique à la fiction* » (Jouve, 1993), parce qu'il est constitutif de notre condition humaine, ne s'évanouit jamais complètement. Nous le retrouvons, presque intact, à chaque fois que nous (re)faisons l'expérience initiatique de la *rencontre* littéraire, à chaque fois que nous sommes pris dans et par un récit. A chaque lecture intense, c'est l'enfant en nous qui se réveille. Comme l'écrit magnifiquement V. Jouve, « *la lecture est d'abord une revanche de l'enfance* » (Jouve, 1993).

L'enfance, la littérature et la philosophie se rejoignent alors dans le même souci de saisir, de comprendre et de connaître. Car cette plongée de l'être dans les mondes de la fiction ne répond pas seulement à un désir d'échapper à la réalité. Bien au contraire, comme les adultes, l'enfant cherche aussi dans les histoires des réponses à ses interrogations fondamentales. Il s'évade et s'abandonne dans l'espoir sérieux d'y trouver du sens. La lecture est une quête à la recherche de soi et des autres. En réhabilitant la valeur pédagogique et réflexive des fables, genre pourtant souvent assimilé au moralisme édifiant, M. Fabre résume clairement cette dimension heuristique de la littérature : « *Par le travail sur soi qu'elle exige : distanciation, remaniement des identifications, dépassement de l'égoïsme ; par la confrontation souvent polémique entre valeurs du lecteur et valeurs du texte ; par la distinction difficile entre lecture et critique, la compréhension est un processus mettant en jeu la personnalité totale. Comprendre le texte c'est en même temps tâcher, à travers lui, de se comprendre.* » (Fabre, 1989)

La philosophie et la littérature nous offrent des pensées vivantes sur les enjeux de la condition humaine et les valeurs de la culture. Elles extériorisent et mettent en question les représentations que nous avons de nous-mêmes et du monde. Comme l'a souligné P. Ricoeur dans son œuvre, tout comme le discours philosophique, plus conceptuel et rationnel, le récit aussi nous permet d'interroger et de penser (Ricoeur, 1975). Et pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Elles permettent aussi d'expérimenter des mondes possibles. Elles instaurent ainsi les problématiques dans une « bonne distance » par rapport au réel et offrent par là un accès royal à des réflexions d'ordre philosophique.

Il n'y a pas de véritable œuvre littéraire qui ne soit aussi une *pensée* sur le monde et l'existence. Comme l'écrit J. Crinon « *La littérature nous parle de nous-mêmes, de nos semblables, du monde qui nous entoure. En parlant du monde, elle l'organise en catégories implicites et c'est sans doute une de ses fonctions essentielles.* » (Crinon, 2008). Ainsi dès l'école primaire, le travail sur cette dimension fondamentale des œuvres peut amorcer, dans le même temps, un apprentissage de la pensée philosophique. Il y a bien une conjonction nécessaire entre les deux disciplines. Ce n'est certes pas formulé de façon aussi explicite dans les programmes, mais pour éviter l'approche techniciste, l'enseignement de la littérature doit retrouver la raison d'être même des récits : pourquoi y a-t-il de la littérature ? Parce que les hommes ont besoin de dire le monde et de le penser. Pourquoi avons-nous besoin de nous raconter des histoires ? Pour donner forme et sens aux mystères du monde, à son « inquiétante étrangeté ». La littérature a la même raison d'être que la philosophie : dire, configurer, comprendre, éclairer.

Dans l'analyse des scripts de séances de discussions à visée philosophique menées avec des élèves de cycle 3, nous avons observé à l'œuvre cette complémentarité. Dans leurs interactions, les différentes communautés de recherche enfantine ont donné vie à cette alliance fondamentale de la littérature et de la philosophie : la réflexion sur l'implicite des textes a ouvert la voie à des réflexions de type philosophique sur les enjeux et la pensée dont ils sont porteurs. Nous avons ainsi montré la difficulté d'établir de strictes frontières entre le débat dit « interprétatif » et le débat dit « réflexif ». C'est bien essentiellement en explorant la *littéarité* des œuvres, en fouillant et creusant leur complexité, leurs « blancs » et leurs mystères, que la réflexion philosophique a pu s'éveiller et gagner en rigueur et en profondeur.

Il y a deux façons, un peu différentes, où l'on voit comment l'interprétation du texte littéraire amène à une discussion d'ordre philosophique :

- soit l'interprétation *provoque* de fait une réflexion générale. Pour l'album *Dans les yeux d'Henriette* de V. Jamin par exemple<sup>3</sup> : une des interprétations possibles de la « disparition » d'Henriette est sa mort (non explicite dans la lettre du texte mais symbolisée). Or, son ami Armand n'est pas triste, il est même « content » à la fin de l'album (là, c'est un élément objectif, explicite, dans le texte et qui est de l'ordre de la *compréhension*). Donc, le récit nous signifie que la mort n'est pas toujours un événement tragique si nous avons pu, comme Henriette, accomplir pleinement notre existence. Nous voilà donc amenés sur le terrain d'une *réflexion abstraite* d'ordre philosophique. Voici quelques réflexions justement d'élèves où l'on observe ce passage entre l'interprétation du texte et des généralisations d'ordre métaphysiques sur la question de la mort. « *Henriette, elle pense pas à la mort. Elle profite de sa vie... Mais quand même c'est triste la mort parce que... bon, pour toi c'est pas triste mais pour les autres, pour ceux qui te connaissent. C'est pour les autres que c'est dur.* » (Amélie). On remarquera la veine épicurienne de cette remarque : il ne faut pas avoir de la peur car pour soi elle n'est rien. Quand nous vivons, elle n'est pas là et quand elle est là, nous ne sommes plus là pour la craindre... La mort est donc d'abord une souffrance pour ceux qui restent. Et puis comme le souligne un autre élève (Timothée) : « *Henriette continue de toute façon à exister dans le cœur, dans le souvenir, de celui qui l'a aimée* ». Ainsi, les élèves conclurent le débat par cette idée : « *Garder le souvenir de la personne qu'on a aimée rend la mort moins dure.* » Ces élèves de cycle 3 ont bien abouti à une lecture de type philosophique du texte littéraire et ont pu développer, à partir de l'implicite du texte, des réflexions conceptuelles générales sur la problématique de la mort et du souvenir.

- soit, et c'est là une autre façon d'observer le lien entre débat interprétatif et débat réflexif, l'interprétation que donne les élèves est *sous-tendue* par des implicites philosophiques qu'il

<sup>3</sup> JAMIN V. (2002), *Dans les yeux d'Henriette*, Paris, Casterman, (coll. « Les albums Duculot »). Un album sur la vieillesse, la mort, le souvenir et la transmission. Il raconte la rencontre poétique d'Henriette, vieille dame solitaire de 118 ans, et d'Armand, petit garçon partageant le même sentiment de solitude. Au fur et à mesure qu'Henriette conte à Armand des histoires sur le monde et l'existence, la vieille dame rapetisse et le petit garçon grandit. Jusqu'à ce qu'Henriette, devenue encore plus petite qu'une fourmi, disparaisse complètement (le mot « mort » n'apparaît jamais dans le texte) et laisse à Armand le soin de continuer à raconter ses histoires à d'autres enfants. La mort n'est pas (est moins) un scandale quand elle intervient au terme d'un cheminement abouti et accompli et que l'on continue à exister dans le souvenir de ceux qui nous ont aimés.

revient alors d'élucider. Par exemple pour *Yakouba* de T. Dedieu<sup>4</sup>, quand un enfant affirme qu'à la place du héros, il ne tuerait pas le lion parce que ce n'est qu'en épargnant l'animal qu'il deviendra un homme, le choix axiologique de l'élève est sous-tendu par une certaine définition *a priori* et non explicitée des concepts de Devoir, de Dignité, de Courage et d'Humanité. C'est alors à l'enseignant, par un questionnement spécifique, de permettre l'élucidation de ces présupposés philosophiques. Car c'est bien son rôle de permettre aux élèves de s'engager dans ces différentes postures d'appropriation du texte, dans toute sa richesse, et d'enclencher des réflexions sur les concepts qui y sont à l'œuvre.<sup>5</sup>

Mais même si les frontières entre philosophie et littérature sont difficiles à délimiter, il est cependant nécessaire de bien distinguer l'approche littéraire et l'approche philosophique : la première se fonde à la fois sur un travail de la langue, du style, en tant qu'il produit des effets et sur la pluralité des interprétations possibles. Elle s'intéresse d'abord au texte, à sa structure, à son inscription dans une histoire, dans un genre, à ses significations et à ses effets esthétiques mais aussi éthiques et métaphysiques. La pensée du texte est indissociable de l'expérience d'écriture et de la forme à travers laquelle l'écrivain a choisi de la livrer au lecteur. C'est la construction de cette approche spécifique du texte, et la mise en perspective avec d'autres œuvres, que vise, en priorité, l'enseignement de la littérature à l'école. L'approche philosophique est autrement spécifique et donne un éclairage du texte qui est nécessaire pour permettre au lecteur non seulement de s'approprier l'œuvre dans toute sa richesse mais pour surtout en saisir sa finalité ultime. Une œuvre n'existe pas essentiellement pour s'inscrire dans l'histoire d'un genre, ni même pour modifier le rapport à la langue (une expérience purement formelle ou technique serait finalement vaine) mais elle existe parce que l'auteur, à travers la métaphore fictionnelle, nous livre une parole sur le monde. L'approche philosophique du texte est non seulement complémentaire de l'approche strictement littéraire mais elle est absolument nécessaire pour mettre en lumière la raison d'être profonde du récit. C'est ce qu'énonce clairement T. Todorov dans son plaidoyer pour un enseignement de la littérature qui non seulement n'oublie pas mais met en avant le sens et les finalités heuristiques et initiatiques des œuvres : « *La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. Le chemin dans lequel est engagé aujourd'hui l'enseignement littéraire, qui tourne le dos à cet horizon (« cette semaine on a étudié la métonymie, la semaine prochaine on passe à la personnification »), risque, lui, de nous conduire dans une impasse – sans parler de ce qu'il pourra difficilement aboutir à un amour de la littérature.* » (Todorov, 2007)

Et la complémentarité des deux approches est réciproque. Il ne doit donc pas y avoir de hiérarchie ou de rapports de subordination entre ces deux disciplines. Si l'enseignement de la littérature nécessite cette approche philosophique, l'enseignement de la philosophie nécessite aussi ce recours à la sensibilité et à la bonne distance du texte littéraire pour redonner de l'âme et de la vivacité à son discours. La philosophie a aussi comme finalité ultime de bouleverser le sujet et de l'aider à vivre. Dans ce cadre, l'approche philosophique se nourrit du texte littéraire, le respecte profondément en préservant son irréductibilité et la pluralité de ses significations, mais pour ensuite prendre ses distances et se situer finalement sur le terrain abstrait des concepts. Elle vise à dépasser les particularités des expériences singulières et les ambiguïtés du langage pour tendre vers un certain rapport à la vérité, à l'objectivité et l'universalité.

<sup>4</sup> DEDIEU T. (2004), *Yakouba*, Paris, Seuil Jeunesse. L'album représente un antique dilemme moral : pour intégrer la tribu des guerriers, faut-il que le jeune Yakouba tue le lion blessé ou qu'il lui laisse la vie sauve ? Par quel geste Yakouba va-t-il devenir un homme ? Les programmes de littérature encouragent à l'exploitation philosophique de ce texte : « *On fera découvrir l'album aux élèves jusqu'à l'alternative qui se pose au héros et on organisera un débat sur le parti à prendre dans des circonstances analogues. Débat qui rebondira quand les élèves découvriront la fin implicite : le village tire bénéfice du choix de Yakouba, mais personne ne le sait, sauf lui.* » (Documents d'accompagnement des programmes. Littérature cycle 3, p.12)

<sup>5</sup> Voir sur le passage d'une lecture littéraire à une lecture philosophique d'une même œuvre : CHIROUTER E. (2008), « L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre », *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°24, pp.43-63.



## 2. Analyse du corpus : trois années d'atelier de philosophie en cycle 3

Nous avons pu être accueillis pendant trois années à l'école élémentaire de Coulans-sur-Gee (Sarthe) pour mener tous les samedis matin des séances de philosophie à partir de la mise en réseau d'albums sur la notion traitée. L'école de Coulans est une école semi-rurale qui accueille des enfants

de milieux sociaux très hétérogènes. C'est donc un professeur de philosophie qui a suivi les élèves tout au long de leur cycle 3. Toutes les séances ont été filmées, retranscrites et constituent ainsi notre corpus.

L'analyse de ces scripts a confirmé l'hypothèse que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une posture réflexive par rapport au texte littéraire et de commencer par là à apprendre à penser de façon rigoureuse.

Deux grandes conclusions peuvent être tirées de l'analyse du corpus.

1) Il existe bien un lien inextricable entre littérature et philosophie et ce lien s'observe particulièrement bien dans l'impossibilité de déterminer des frontières strictes entre « débat interprétatif » et « débat réflexif ». Et plus le texte est riche dans sa littérarité, plus il contient d'implicite, plus la réflexion philosophique des élèves peut être profonde.

2) L'appel fait aux textes littéraires garantit la rigueur philosophique des échanges : la littérature facilite chez les élèves la construction d'une pensée de type philosophique, car elle permet effectivement :

- l'investissement du sujet dans la réflexion (l'identification aux personnages permet cette « nécessité intérieure » inhérente à tout engagement authentique dans la pensée) ;
- l'argumentation (grâce sa « fonction référentielle » qui semble évidente chez les enfants tant leur rapport à la fiction et à l'imaginaire est constitutif de leur condition) ;
- la problématisation (par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple que peut jouer le texte) ;
- la conceptualisation (quand la fiction pense et illustre certains attributs du concept travaillé) ;
- en ce sens, la « bonne distance » qu'instaure la littérature entre l'expérience personnelle et le concept permet bien à de jeunes sujets de s'engager dans la difficile et périlleuse aventure de la pensée.

### ■ **Première leçon : le lien inextricable entre « débat interprétatif » et « débat réflexif »**

Dans aucun des scripts analysés, on ne peut observer de chronologie rigoureuse où les enfants débattraient *d'abord* sur l'implicite du texte puis développerait *ensuite* une réflexion de type philosophique. Et cela même dans un dispositif où cette chronologie est pensée comme telle dans la préparation de la séquence. La réflexion sur les implicites du texte permet *dans un même mouvement* de réfléchir sur ses enjeux philosophiques et d'en tirer des idées générales. Bien sûr, les consignes du maître et la nature de son questionnement induisent des postures plus spécifiques chez l'élève mais c'est aussi par son essence même que la métaphore fictionnelle engage le lecteur sur le terrain d'interrogations existentielles et métaphysiques.

Nous voyons bien dans les scripts que plus le texte est riche, plus il contient d'implicites, de blancs et de mystères, plus les enjeux éthiques qu'il soulève sont subtils et complexes, plus les discussions philosophiques vont être riches et profondes. Nous avons pu l'observer dans les séances portant justement sur des albums très métaphoriques, comme *Dans les yeux d'Henriette* de V. Jamin, *Moi et rien* de K. Crowther ou *Yakouba* de T. Dedieu. Le discours de P. Ricœur sur la pensée de la littérature (en général) s'applique bien à certaines œuvres de littérature de jeunesse. Leur richesse, leur subtilité, leur beauté et leur intelligence initient les jeunes lecteurs à une première aventure dans le laboratoire de l'imaginaire *et* de la pensée. La métaphore littéraire, par sa nature même de discours sur l'existence et le monde, amène le lecteur dans une

expérience de pensée – qui, si elle est, surtout pour les plus jeunes, bien guidée par le maître, peut devenir un véritable apprentissage du philosophe.

Dans ces scripts, ce sont donc essentiellement des débats sur les blancs et les implicites des œuvres qui ont permis à des réflexions de type philosophique de s'engager. Dans une séance à partir de l'album de V. Jamin, le mystère de la « disparition » d'Henriette va entraîner la communauté de recherche vers des réflexions sur le sens de la mort et l'accomplissement d'une vie réussie. C'est en essayant de comprendre l'absence de tristesse d'Armand (malgré la « disparition » de son amie) que Quentin va dégager l'idée que le souvenir que nous pouvons entretenir des êtres aimés disparus atténue le tragique de la mort :

Quentin	Je sais pourquoi il est pas trop triste parce qu'elle... elle lui a raconté plein d'histoires et que ça lui a plu... Et puis, ben, euh, il a trouvé une nouvelle amie et puis... maintenant après il pense plus... il pense à elle.	Interprétation comprenant une idée philosophique. Idée d'accomplissement
---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Cette idée fondamentale et universelle de l'importance de la transmission et du souvenir est ainsi exprimée grâce au travail de réflexion sur un des blancs du texte.

Mais ce rapport réflexif à la littérature se construit : lors des toutes premières séances en CE2 à l'école de Coulans-sur-Gée, les élèves ne pensaient pas *avec* les albums mais *sous leur contrôle*. Ils avaient une culture de la « bonne réponse » et lisaient les textes comme des documentaires ou des dictionnaires pour y trouver, écrit noir sur blanc, ce qu'il faut dire au professeur. C'est donc tout un travail sur la nature même ce qu'est une œuvre littéraire et en quoi consiste une *interprétation* qu'il a fallu construire chez ces élèves. Ils ne citaient pas non plus spontanément les albums pour réfléchir. Mais un an plus tard, les élèves ont déjà considérablement changé leur relation à la littérature. Ils commencent à acquérir certains *habitus*, comme le montre l'intervention de Chloé qui dégage spontanément les leçons philosophiques d'un album de C. Ponti pour répondre à la question posée :

Chloé	C'est sa grand-mère qui continue à vivre grâce aux histoires... Hippolène devient une adulte. Elle grandit grâce aux histoires. Elle n'est plus triste. La mort est devenue moins triste. Grâce aux histoires, elle vit toujours aussi.	Interprétation comprenant une idée philosophique. L'être aimé disparu continue d'exister grâce au souvenir.
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Chloé a compris quelle posture adopter lors de ces séances. Elle se saisit du texte, non pour donner un avis esthétique sur sa valeur, ni pour répondre à des questions d'analyse strictement littéraire (comme celle du genre auquel il appartient), mais bien pour spécifier ce qu'il nous *dit* sur la question posée (ici sur le travail de deuil et l'importance du souvenir). Il s'agit bien de dégager le *discours* du texte et sa portée philosophique, il s'agit de *faire appel à lui* pour nous guider dans notre cheminement intellectuel.

Nous avons pu également observer qu'une réflexion philosophique entamée par la communauté de recherche peut amener aussi les élèves à mieux comprendre le récit. Si le débat interprétatif entraîne donc souvent une réflexion d'ordre philosophique sur des notions abstraites, le travail de conceptualisation peut, en retour, alimenter et bouleverser l'interprétation du lecteur. On assiste alors à un aller-retour entre débat interprétatif et débat réflexif. L'examen des notions peut, par exemple, amener les élèves à ré-envisager les relations entre les personnages. C'est le cas notamment dans l'intervention de Quentin à propos de l'album *Marcel et Hugo* d'A. Browne :

Quentin	Ben aussi dans <i>Marcel et Hugo</i> . C'est, euh, Hugo qui cogne dans Marcel et après il est désolé et après ils deviennent amis.	Référence spontanée à un des albums du réseau. Application de la distinction notionnelle à l'interprétation du récit.
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quentin s'approprie la distinction notionnelle entre « ami » et « copain », qui vient d'être pensée par la communauté de recherche, pour reconsidérer sa lecture de l'album. C'est le débat réflexif sur la différence entre les notions de camaraderie et d'amitié qui permet une nouvelle interprétation du texte. La réflexion sur ces notions permet une meilleure compréhension de la nature des relations entre les personnages. La réflexion philosophique offre de nouvelles grilles de lecture du récit et de ses enjeux. C'est le débat réflexif qui ici aide au débat interprétatif.

### ■ **Deuxième leçon : les références littéraires aident à maintenir les exigences de pensée**

Par la « bonne distance » qu'elle instaure entre l'expérience singulière et l'abstraction pure, la fiction permet bien à de jeunes sujets de s'engager dans une pensée réflexive rigoureuse.

- L'identification aux personnages permet l'investissement des élèves dans la réflexion. Quand la *rencontre*, toujours aléatoire, a lieu, l'identification permet de s'approprier la problématique philosophique. Elle permet d'en saisir intimement les enjeux. La littérature permet alors aux élèves d'éprouver cette « nécessité intérieure » inhérente à toute réflexion philosophique véritable. Dans un dispositif où l'on ne travaille que sur un seul album, comme dans les séances sur *Yakouba*, ce processus d'identification est sûrement bien plus fort chez l'ensemble des élèves que dans mon dispositif de mise en réseau. Mais, dans chaque cas, il doit être dépassé pour aller vers une réflexion exigeante et rigoureuse.

- Parce qu'elle a une valeur d'exemplarité, la littérature aide aussi à l'argumentation. Les enfants n'ont aucune difficulté avec cette valeur d'exemplarité de la littérature. Et s'ils saisissent pleinement la force de cette fonction référentielle c'est sûrement parce que, comme l'affirme V. Jouve, il existe une corrélation intime et profonde entre le monde de l'enfance et les mondes de la fiction et l'imaginaire. Ainsi les élèves peuvent s'appuyer sur des références littéraires pour argumenter. Florian, par exemple, s'aide de la figure de Peter Pan pour réfuter l'idée que « c'est toujours bien de grandir » :

Florian	Y en aussi qui veulent pas grandir. Parce que...Comme Peter Pan, il veut pas grandir. Y en a qui veulent pas grandir parce qu'ils disent qu'on prend trop de responsabilités quand on est grand.	Recours spontané à une référence littéraire pour illustrer l'idée de difficulté psychique de grandir.
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette représentation universelle de la peur de grandir lui permet de contre-argumenter dans la discussion. Elle a valeur d'objection. Le caractère imaginaire de l'exemple ne donne pas moins de valeur à l'idée énoncée. La référence à cette figure mythique emblématique, qui *incarne* un désir constitutif de la condition humaine universelle, a valeur de vérité. Les réflexions de P. Ricœur ou de J. Bruner sur la littérature comme expérience de vérité trouvent un écho remarquable dans la façon dont les élèves s'appuient sur les références littéraires pour étayer leur réflexion avec justesse et cohérence.

- Par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple, les références littéraires aident aussi à la problématisation. La mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents la notion permet d'introduire de la complexité et facilite certainement la problématisation du questionnement. Pour le maître, dont le rôle est de se faire parfois l'avocat du diable pour restituer la subtilité et les difficultés de la problématique, les références littéraires permettent de relancer la discussion, en se maintenant lui-même à distance. Il ne donne pas son avis, ne parle pas de son expérience personnelle, mais pointe simplement grâce au texte une contradiction qui va soulever tous les enjeux philosophiques de la question posée. Voici un exemple, tiré d'une séance sur « grandir », où le professeur de philosophie (M) souligne la transgression du personnage (transgression qui va lui permettre de s'émanciper et de devenir adulte) :



M	Mais il a désobéi à sa maman ?	Problématisation. Introduction de complexité
---	--------------------------------	----------------------------------------------

Par cette question, qui est un contre-argument sous forme de question, il essaye de faire comprendre aux élèves les enjeux de leur affirmation : « si tu es d'accord avec ce que fait Laurent, comme tu viens de nous le dire, alors il faut assumer l'idée que la désobéissance est nécessaire pour grandir ». La transgression est-elle nécessaire pour grandir et devenir soi-même ? De quelle forme de transgression parle-t-on ? Peut-on en déterminer les critères de légitimité ? Y a-t-il de bonnes et de mauvaises transgressions nécessaires ?

- La fiction, parce qu'elle pense et illustre certains attributs du concept, permet d'amorcer chez de jeunes enfants un travail de conceptualisation. Nous avons pu observer un certain nombre de fois dans ces différents scripts que le travail sur l'implicite du texte permet aux élèves d'émettre des idées générales. C'est particulièrement visible dans la séance sur « Grandir ». Valentin, par exemple dès le début de la séance, fait appel à l'album d'A. Vaugelade pour en déduire spontanément une définition générale :

Valentin	Ben, en fait dans <i>Laurent</i> tout seul, euh, au début, il était, euh, dans la cuisine. Et puis et après, euh, il a pas écouté sa maman. Il a dépassé la barrière et le châtaignier, et après, il a fait un long voyage. Et moi, je pense que être grand on peut prendre ses responsabilités.	Posture littéraire : résumé d'un épisode du récit suivie immédiatement d'une posture réflexive par généralisation et attribut du concept. Réactions ontologiques
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Son raisonnement part de l'exemple fictionnel pour déterminer un attribut du concept (être grand, c'est être responsable). Il part du cas de Laurent, personnage fictif, pour parvenir à l'emploi du « on » qui marque bien ici un effort de conceptualisation. Inès, dans la même séance, va elle aussi user explicitement de la métaphore pour développer son point de vue et généraliser :

Inès	Laurent aussi, il y a l'exemple de sortir de la maison parce que si on reste à la maison, on va jamais découvrir. Il va jamais découvrir le monde	Retour au texte. Pensée par rhizome. Retour de la question de la transgression. Recours à la métaphore pour généraliser
------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elle s'approprie la métaphore du récit (« Sortir de la maison » = découvrir et découvrir c'est grandir.) et entremêle ainsi intimement dans sa phrase la référence au personnage (« Laurent », « il ») et la généralisation (« on »). Au cours du CM2, les élèves font de plus en plus régulièrement preuve de cette capacité à conceptualiser à partir de la portée philosophique d'un texte. Par exemple, lors des séances sur l'Art et le Beau, ils vont, à plusieurs reprises, faire spontanément appel aux albums du réseau pour définir les notions :

Eloïse	Oui et même si... même si on dessine mal, c'est des œuvres quand même.	Réaction ontologique. Résumé de la leçon philosophique d'un album et généralisation. Idée : l'art ne se limite pas à l'imitation parfaite de la réalité.
--------	------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Eloïse prend ici appui sur l'album de M. Piquemal, *Le manège de petit Pierre* (sur l'art brut), pour énoncer l'idée que l'art ne se limite pas à une imitation, même techniquement parfaite, de la réalité. Cette remarque conduira la communauté de recherche à émettre l'idée que c'est surtout dans la *démarche*, plus encore que dans le *résultat*, que résulte l'essence d'une authentique œuvre d'art. C'est aussi ce même type de posture réflexive qu'adopte par exemple Victor dans une séance sur *Yakouba* :

Victor	S'il ne le tue pas il sera grand dans sa tête.	Réaction ontologique (pensée du texte)
--------	------------------------------------------------	----------------------------------------

Victor justifie ici le choix de Yakouba (ne pas tuer le lion) et cette justification se fonde sur une certaine définition de la responsabilité et du devoir : ce n'est qu'en épargnant l'animal blessé que Yakouba sera « grand », car c'est dans cet acte de compassion que s'accompliront sa dignité et son vrai courage.

Dans ces séances, on observe donc bien chez les élèves ce que nous avons appelé des « réactions ontologiques » : ils partent de l'interprétation de ce qu'ils pensent être une des « leçons » du texte pour énoncer une idée philosophique générale. S'appuyant sur un « exemple exemplaire », qui a valeur d'universalité, leur réflexion acquiert par là une véritable rigueur.

- Enfin, la « bonne distance » qu'instaure la littérature, entre l'expérience personnelle et le concept, permet de faire le pont entre le trop général et l'intime. Elle permet cet aller-retour fécond entre la fiction, le général et la réalité. Elle donne ainsi un sens profond à la réflexion philosophique. La littérature permet alors de donner corps à un exercice intellectuel encore perçu trop généralement comme impersonnel et déconnecté des vraies préoccupations humaines.

On le voit particulièrement bien dans la séance à partir de l'album *Moi et Rien* de K. Crowther (CM1). Sûrement parce que le thème abordé, la mort, nécessite plus que tout autre cette mise à distance. Une intervention est particulièrement significative : celle où Eloïse va allier le débat interprétatif sur la signification du personnage (« Rien » qui est l'ami imaginaire que se construit la petite fille au début de l'album pour surmonter le deuil de sa mère), une réflexion plus générale sur l'importance du souvenir dans le travail de deuil et l'application de cette leçon à son expérience personnelle :

Eloïse	La mort des fois on peut revivre dans le cœur des autres parce que Rien... Rien c'est peut-être le souvenir de sa maman. Elle imagine ... comme moi mon hamster. C'est tellement triste alors des fois j'imagine qu'il est là.	Généralisation par le recours à l'interprétation du texte. Réaction ontologique. Activation fantasmatique.
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'interprétation du texte, la généralisation et l'application à la vie personnelle sont ordonnées avec justesse dans cette seule intervention. Ici ce que nous avons appelé la « bonne distance » de la littérature permet effectivement au sujet de s'engager sur le terrain risqué d'une réflexion sur le tragique de la condition humaine. Comme le dit P. Meirieu, dans *Des enfants et des hommes*, « *tel est bien le mérite du récit littéraire : il ne dit pas tout et, en ses interstices et ses ambiguïtés, il autorise le lecteur à parler de lui, voire à évoquer pudiquement la part la plus secrète de lui-même. Mais il en dit toutefois suffisamment pour résister à la capture totale par notre imaginaire et nous relie ainsi à d'autres humains, en un mouvement d'objectivation qui esquisse déjà une forme d'universalité. (...) Il nous permet de parler de nous sans nous enfermer en nous-mêmes. Il est ainsi au cœur de la dialectique de l'identité et de l'altérité qui constitue le processus fondamental de notre construction personnelle et professionnelle.* » (Meirieu, 1999)

Nous n'affirmons pas que la pratique de la philosophie avec les enfants n'est possible qu'en prenant appui sur des supports littéraires – il existe d'autres dispositifs intéressants qui partent essentiellement de l'expérience personnelle des élèves, de l'actualité ou d'autres supports culturels – mais la littérature, par sa nature réflexive et son caractère universel, facilite avec sensibilité et beauté l'apprentissage de la pensée critique. Elle permet de réconcilier le sensible et le rationnel. Elle donne sens aux problématiques tout en permettant la rigueur de penser. Elle permet de donner vie, corps et âme à la réflexion philosophique.

Mais pour que les élèves s'approprient pleinement cette dimension réflexive de la littérature, il faut qu'ils soient guidés par un étayage rigoureux et bienveillant de l'enseignant (étayage que nous n'avons pas le temps de décrire précisément ici). Même si les frontières entre l'instrumentalisation et le respect du texte sont très fragiles – comme le sont les frontières entre

un guidage de l'enseignant qui serait respectueux de la liberté de l'enfant et un guidage qui serait trop directif – cette vigilance et cette attention bienveillante à l'égard du texte ne peuvent s'acquérir que si l'on a fait soi-même cette *expérience de la rencontre littéraire*, et si l'on est bien conscient de tous les enjeux justement de ce travail philosophique à partir de la littérature. Il faut donc avoir soi-même réfléchi aux liens complexes qui unissent ces deux disciplines pour pouvoir être *lucide*.

Dans et par ces séances, les élèves auront pu à la fois renforcer leur rapport à la littérature (par la rencontre avec un beau texte, je peux mieux me comprendre et comprendre le monde) et initier une première relation à la philosophie (je peux dès maintenant m'emparer de ces grandes questions et commencer à réfléchir pour donner sens à mon existence). Et les élèves ont pu acquérir cette posture réflexive à la fois par la force intrinsèque des œuvres elles-mêmes mais aussi par la nature des dispositifs et des interventions de l'adulte. Il nous faut donc souligner l'importance du choix des albums, de la fréquence des ateliers, et de la formation des maîtres. Ainsi, lors de toutes ces séances, à des degrés divers bien sûr, l'imaginaire a donc bien été pour ces élèves un immense laboratoire où ils ont pu commencer à penser leur condition humaine et leur rapport aux autres et au monde.

### En conclusion

Notre recherche souligne le lien entre philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse) et démontre qu'il est possible de transposer le discours que tenait P. Ricoeur sur la littérature en général à la littérature dite « de jeunesse », et qu'ainsi un enseignement de la philosophie est possible, et nécessaire, en s'appuyant sur le programme de littérature du cycle 3, qui, malgré l'orientation des programmes 2008, reste inchangé dans ses ambitions et sa *philosophie*. La « philosophie avec les enfants » est une des voies nécessaires pour gagner l'enjeu de la démocratisation de l'enseignement de cette discipline. L'école doit montrer aux élèves que la philosophie, comme le prêchait Montaigne, n'est pas seulement une discipline scolaire mais qu'elle est aussi et surtout une invitation à donner sens à son existence. Saisissons la curiosité spontanée des enfants pour ces questions métaphysiques et surtout donnons-leur les outils culturels et intellectuels qui leur permettront de construire une pensée rationnelle et rigoureuse. Il ne s'agit de remettre en cause ni l'exercice de la dissertation ni celui du commentaire de texte en Terminale mais, bien au contraire, de donner à tous les élèves la possibilité de répondre à ces exigences. Il s'agit de donner les moyens à une véritable démocratisation de l'enseignement de la philosophie, non en nivelant par le bas, mais en donnant à tous le temps et les moyens de parvenir à cette rigueur de pensée.

### Bibliographie

BRUNER J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.

BUCHETON D., SOULE Y., TOZZI M. (2006), *La littérature en débats*, Paris, SCEREN.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette-Education.

CHIROUTER E. (2008), *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Doctorat Sciences de l'éducation, direction de M. TOZZI, Université de Montpellier III, 485 p.

CHIROUTER E. (2008), « L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre », *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°24, pp.43-63.

CRINON J. (2008), « Une première culture littéraire », *Cahiers pédagogiques*, n°462, La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?, pp.32-33.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

JOUBE V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette.

LALANNE A. (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

LELEUX C. (dir.) (2005), *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck.

MACHEREY P. (1990), *A quoi pense la littérature ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

MEIRIEU P. (1999), *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie 1, la promesse de grandir*, Paris, ESF.

RICOEUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

SABOT P. (2002), *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*, Paris, Presses Universitaires de France.

TODOROV T. (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

TOZZI M. (1995), *Penser par soi même. Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique Sociale.

TOZZI M. (2006), *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique Sociale.